



La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes

People suffering from dissability's voice in the initial teacher's training

Lourdes De la Rosa Moreno

Universidad de Málaga

ldelarosa@uma.es

RESUMEN.

Se presenta una práctica universitaria llevada a cabo durante 20 años en diversas asignaturas de titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

En ella se parte de la necesidad percibida de dar voz a las personas con discapacidad (personas con diversidad funcional –PDFs-) en los espacios de formación inicial de quienes serán los futuros docentes que trabajen con alumnado con características o experiencias vitales o educativas similares a las suyas.

Desarrollamos en el texto que sigue el cómo hemos ido forjando estos espacios para la participación de estas PDFs en las actividades docentes de formación de nuestro alumnado universitario.

PALABRAS CLAVE.

Educación superior, formación docente inicial, educación inclusiva, participación, diversidad funcional-discapacidad.

ABSTRACT.

This text shows a way of focusing teaching in university, which has been being used for 20 years in several subjects of different degrees in Malaga's Educational Sciences University.

There, the need to give the possibility to make the voice of these people (people with functional diversity -PDF) be able to be heard, has been the starting point in the initial studies of future teachers who will later work with people with similar experiences and educational needs as these one's.

In the following text, it will be deeply explained how these spaces made for people with functional diversity in order to allow their participation in the university students' training have been being constructed. The procedures, the results and the obtained conclusions will be spoken about too.

KEY WORDS.

Higher education, initial teacher education, inclusive education, participation, functional diversity – disability.





1. Introducción teórica.

Cada sociedad, cada grupo humano, cada persona tenemos ideas muy diferentes de lo que es la discapacidad humana y, en función de ellas, actuamos en relación a las personas que la tienen, interaccionamos de diversas formas, apoyamos unas u otras medidas políticas o, por ejemplo, en el caso que nos ocupa, unas u otras prácticas educativas en la formación de los profesionales que ejercerán su trabajo en interacción directa o indirecta con las PDFs.

En la experiencia docente que se expresa en esta ponencia se entiende la discapacidad desde el Modelo Social. Este modelo prioriza la influencia y las limitaciones que el ambiente impone a las personas con déficits y, por tanto, en la necesidad de mejorar o transformar aquellas condiciones legislativas, sociales, educativas, de empleo, formación profesional, etc. que provocan situaciones de discriminación, ya que se defiende que son estas (y no las deficiencias individuales) las que construyen la discapacidad o provocan los procesos de exclusión. Por otro lado, desde este Modelo Social de interpretación de la discapacidad, se acentúan más las potencialidades personales que las limitaciones, con lo que se reclama un cambio de enfoque en cuanto a la propia definición de la discapacidad, más que como limitación, como diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005).

El movimiento social de las PDFs se organiza para la defensa de sus derechos civiles, al igual que ocurre en otros grupos estructuralmente desfavorecidos, como el de las mujeres, las minorías étnicas o los grupos de homosexuales, entre otros. El movimiento pretende, por tanto, dar soluciones desarrolladas colectivamente a barreras experimentadas de un modo individual (Hasler, Barnes y Zarb, 2003).

En este sentido, como demuestran cada vez más autoras y autores, el desarrollo y la enseñanza sobre educación inclusiva, su futura calidad y efectividad es directamente dependiente del espacio que aseguremos a sus perspectivas personales e, incluso, de la presencia y/o involucración de las personas con discapacidad y los activistas de los movimientos de discapacidad. "Todo este material proporciona una riqueza de ideas significativas, entendimientos, interpretaciones y preguntas con las que tanto los profesores universitarios como los estudiantes necesitan conectar" (Barton, 2009: 13).

Desde estos planteamientos, es desde donde, en la docencia de la que soy responsable, procuro siempre asegurar la presencia y la participación de personas con diversidad funcional para que, desde su formación inicial, el futuro profesorado, de la mano de estas personas y desde unas relaciones igualitarias, conozca, comprenda y participe profesional y personalmente en la eliminación de las barreras que estas tienen para la educación y la participación social.

2. Objeto de la práctica docente.

La condición clave es pues, asegurar la participación de estas PDFs, en la medida que en cada momento se va pudiendo conseguir, en las actividades docentes de formación del alumnado universitario de las titulaciones de Ciencias de la Educación.

Es un propósito de esta forma de actuación docente el convertirse en un modesto espacio de apoyo para la capacitación de algunas de las personas con discapacidad que intervienen, al amplificar sus voces, devolverles el poder de autorrepresentarse, facilitar





modelos competentes a la comunidad de personas con discapacidad en los que encontrarse reflejados y, por último, participar con iniciativa en la creación de una nueva mirada sobre su colectivo en los futuros y futuras docentes (De la Rosa, 2008 y 2010; Susinos, 2009).

Deseo facilitar que el futuro docente y las personas con diversidad funcional vayan haciéndose cada vez más capaces para abrir espacios de diálogo y de toma de decisiones conjuntas, procurando que nadie esté excluido de antemano de la visión y las prácticas que se han de llevar a cabo (Barnes, 2003; Oliver, 1998; Parrilla, 2010).

Por último, a partir de la visión crítica que estas PDFs pueden aportar al alumnado universitario, nos mueve también la mira de que éste vaya asumiendo su función como docente intelectual que construye conocimiento desde el análisis y la reflexión de su propia cultura y de las experiencias educativas que vive.

Para concluir el tema de la finalidad y el sentido del estilo de práctica docente que aquí se presenta, quiero manifestar que la actitud que la orienta pretende dirigirse más a lo posible que a lo ideal, entendiendo que este realismo no se identifica con una postura “ateórica” o “apolítica”. Lo que pretendo expresar es que la mayoría de sus objetivos no se plantean como grandes espacios de cambios o transformaciones evidentes y mayoritarias sino como pequeñas aportaciones que contribuyen a ir resquebrajando la cultura jerárquica y minusvalidista en la que enseñamos los docentes universitarios y aprende y realizará su práctica nuestro alumnado, los futuros profesionales de la educación, para así ir abriendo otras formas o espacios de relación y participación social más humanas, eficaces y equitativos.

3. Procedimientos.

Estas intenciones se van concretando en temas según las asignaturas en las que nos encontremos: las barreras para la participación social y para el aprendizaje, las relaciones familiares o entre iguales, los movimientos sociales de las personas con discapacidad, las barreras (arquitectónicas, educativas, comunicativas...), los talleres ocupacionales, los productos de apoyo (ayudas técnicas) para la independencia, las experiencias educativas vividas en la infancia y adolescencia, el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado universitario, etc.

Aunque cuestiones médicas o de rehabilitación aparecen también, intento equilibrar la descompensación que los temas sociales suelen tener en muchos de los temarios de los programas universitarios: ¿sería de esperar, por ejemplo, que saber los tipos de espina bífida o sus complicaciones físicas hiciera los docentes en formación empáticos con el alumnado con espina bífida?, ¿aboca ese tipo de conocimiento al análisis de lo que ocurriría en el caso de tener espina bífida en unos contextos sociales, familiares o escolares o en otros diferentes?, ¿asegura el resquebrajar, al menos, la mirada estandarizada sobre el ser humano y las diferentes formas de vivir la vida?





3.1. Principios de procedimiento.

Algunos de los principios de procedimiento que pueden provocar aprendizaje relevante en el alumnado (principios que, al mismo tiempo que definen el fin educativo, establecen criterios de actuación y decisión -Carr y Kemis, 1988-), son los siguientes:

- 3.1.1. Problematicación del conocimiento: el conocimiento disponible es coyuntural a los sujetos y a los momentos históricos, por lo que es necesaria la actividad crítica ante el mismo (Pérez Gómez, 2003). Necesitamos revisar nuestra mirada sobre la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y la participación democrática de estas personas en cualquiera de los asuntos que les conciernen. Queremos centrarnos en la relación entre nuestro alumnado y las personas con discapacidad, además de en las propias personas individuales, ocupándonos de la dinámica de su interacción en las relaciones (Cardoso-Belo, 2012).
- 3.1.2. Relación dialéctica entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Por ello, se propone una metodología teórico-práctica variada, que incluye la reflexión sobre la práctica y el análisis de experiencias y contextos.
- 3.1.3. Vinculación de las teorías y realidades sociales analizadas con las experiencias vitales y profesionales del mismo ámbito o similares que el alumnado universitario aporta al grupo.
- 3.1.4. Uso de la participación como recurso imprescindible para que el alumnado sea sujeto activo de su propio aprendizaje y corresponsable del aprendizaje colectivo.
- 3.1.5. Redundancia (tratamiento circular o espiral que va profundizando a lo largo del proceso de aprendizaje) y análisis desde diferentes ámbitos de los tópicos que considero fundamentales (tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales).

Un último principio, que ya lo apuntábamos en la Introducción, es el comparar habitualmente la construcción de la discapacidad con otras situaciones de discriminación construidas socialmente (discriminación por género, por pobreza, por inmigración...). Esto facilita que el alumnado pueda utilizar las mismas herramientas de análisis social para comprender la construcción social de la discapacidad. Barton (2009: 149), plantea que una de las cuestiones que dan valor a los cursos sobre educación inclusiva es precisamente que la comprensión de las cuestiones relacionadas con la discapacidad debe propiciar en los estudiantes un pensamiento crítico sobre otras formas de discriminación y exclusión, incluidas las que se producen en el ámbito educativo.

3.2. Prácticas docentes.

Las prácticas docentes que vengo utilizando en esta experiencia que busca asegurar la presencia y progresiva involucración de personas con diversidad funcional en las actividades docentes universitarias han sido fundamentalmente las siguientes:

- 3.2.1. Comunicación por parte del alumnado de experiencias propias con la discapacidad o situaciones de dependencia temporal (fracturas, enfermedades, quemaduras,...) o permanentes. Al alumnado con diversidad funcional permanente, se le asegura un espacio específico para la expresión, cuestionamiento, análisis, opinión... de lo trabajado en clase, desde su propia dimensión personal y subjetiva.





- 3.2.2. Solicitud al alumnado de que comunique casos de personas conocidas que tengan alguna discapacidad y de las que pueden comentar sus impresiones en cuanto a sus capacidades típicas o atípicas, las barreras educativas y sociales experimentadas, su evolución, etc. Del mismo modo, se reclama el aporte de temas de actualidad acaecidos fuera de la clase.
- 3.2.3. Lecturas y análisis de escritos, poesías y canciones elaboradas por ellos y ellas o que hablan sobre sus vidas: desde canciones del grupo La Excepción (con su cantante "El Langui", con parálisis cerebral), otras acompañadas de lenguaje de signos o interpretadas en dicha lengua (como la de "Calle Mayor" del Grupo Revolver o "Waiting on the World to Change", interpretada por personas sordas); pequeños relatos escritos en primera persona (como, por ejemplo, los que aparecen en el libro de Pérez Cobacho -2000- o el que coordina Cristina Larraz en 2003) y, con una dedicación especial, biografías de personas con discapacidad (entre otras, De la Rosa, 2008 o Jollien, 2001).
- 3.2.4. Observación y análisis de audiovisuales (películas, documentales, grabaciones caseras) en los que podemos acercarnos a conocer diferentes aspectos de las vidas de PDFs. Procuro asegurar que los haya en los que estas se autorrepresenten y muestren formas de vida alternativas con resultados sociales y emocionales satisfactorios. Aunque al alumnado se le ofrecen otros muchos recursos, como ejemplo, señalo dos de los que provocan más la reflexión en el alumnado: el documental "¿Por qué andar cuando se puede rodar?" (2003), realizado por Régimen Abadía, cuyos protagonistas son cinco jóvenes suecos con discapacidad: reivindican, alto y fuerte, su derecho a ser diferentes y expresan sus extraordinarios deseos de ser felices; la película "Al frente de la Clase" (2008), del director Peter Werner, trata sobre la vida de un niño que se hace adulto y, por fin, maestro, "acompañado" de su Síndrome de Tourette, evidenciándose los prejuicios sociales que ello conlleva pero, también, las propias capacidades y los diversos apoyos que le ayudan a no desfallecer y conseguir sus sueños.
- 3.2.5. Entrevistas a personas con discapacidad en sus contextos de vida cotidiana y, posteriormente, con los datos recogidos, elaboración de sus historias de vida. Una de las razones principales que nos lleva a diseñar esta situación de enseñanza-aprendizaje es la tendencia existente a homogeneizar y despersonalizar a estas personas, lo que se constituye, a veces sin saberlo ni quererlo, en causa de prejuicios y discriminaciones.
- 3.2.6. La tarea es que el alumnado construya una breve biografía de una persona con discapacidad. Con estas narrativas se hace de altavoz a voces excluidas, se rompe la visión uniforme del colectivo, se destaca lo emocional y se llega a cualquier tipo de lector o lectora (Booth, 1998).
- 3.2.7. Respecto al contenido, pretendo con esta actividad favorecer en el alumnado la identificación y reflexión sobre los factores socio-culturales, económicos, emocionales, físicos, etc. que pueden estar actuando como barreras al aprendizaje y a la participación social de las PDFs, al tiempo que se estimula a reconocer los resortes y capacidades que desarrollan estas personas para superarlas o aprender a vivir a pesar de ellas. Es posible que así se aliente el



- cambio en las expectativas sociales en relación a las posibilidades de transformación social por parte de las personas con discapacidad.
- 3.2.8. Participación directa en actividades académicas (por ejemplo, en mesas redondas, talleres o grupos interactivos con el alumnado universitario) de PDFs. En ellas expresan y reflexionan sobre su propia historia de vida o la del colectivo al que pertenecen (diversidad funcional comunicativa, visual, intelectual, motora...) y muestran con su vida y reflexiones la evidencia de la posibilidad de desarrollar una vida satisfactoria, superando las adversidades y reivindicando los derechos de ciudadanía.
- 3.2.9. De esta forma, conocen directamente a personas con diversidad de características personales que, de no ser así, muchos de los alumnos y alumnas salen de la Facultad sin haberse relacionado jamás, ni siquiera en situación de grupo, con sujetos con discapacidad.
- 3.2.10. Pero estas visitas ofrecen dos valores aún más importantes que el mero hecho de conocer a sujetos con estas características. Por un lado, son adultos y adultas y, en todos los casos, aun en los que sean dependientes de otras y/o de ayudas técnicas, transmiten la capacidad de controlar sus vidas (obviamente, como las temporalmente no discapacitadas, en diferentes grados). Se alternan cada año, según las posibilidades de organizarnos pero, normalmente, al menos, dos de ellas comparten tiempo cada curso con nosotros y nosotras. Algunas de las que nos han ofrecido sus experiencias y reflexiones (dejo solo sus iniciales para mantener el anonimato), son:
- R., un joven funcionario docente, casado desde hace años, con espina bífida,... que habla abiertamente, por ejemplo, de cómo consigue tener relaciones sexuales satisfactorias o, con sentido del humor, cómo se las apaña en grotescas situaciones que a veces vive al unirse la ignorancia social con su difícil control de esfínteres.
 - B., que cuando niño aprendió a vivir autónomamente con su ceguera (sin recursos pero con iniciativa) en el desierto del Sahara, país con el que se encuentra comprometido política y socialmente. Traductor actualmente de árabe y español para un organismo gubernamental francés.
 - M., una mujer madura que sólo puede mover muy limitadamente la cabeza, habla utilizando un amplificador porque su voz ya es muy débil y se desplaza con una silla eléctrica activada con su mentón. Divorciada, con un hijo con el que mantiene una relación sana y satisfactoria, pintora con la boca... nos cuenta cómo enseña a pintar con la boca a un niño que no puede usar sus manos o cómo ella necesita "pinches" en la cocina (asistencia personal) pero que a la que protestan o alaban sus comensales es a ella, que es la que decide qué y cómo se cocina.
 - C., psicóloga, sorda, bilingüe (en español oral y signado), profesora de Lengua de Signos Española, luchadora por los derechos de personas con cualquier discapacidad y que es capaz de ponernos en situación para acercarnos a entender cómo se puede percibir y participar en el mundo sin audición.





- J. Á., joven trabajador en un Taller Ocupacional, vocal en la Junta Directiva de la Asociación de Familiares a la que pertenece, con importantes limitaciones motoras (para el desplazamiento, el cuidado personal, la comunicación hablada, etc.),... que nos relata cómo mucha gente lo trata como “tontito” por su aspecto físico, que nos inquieta diciéndonos cómo la falta de oportunidades educativas en su infancia le hace sentirse actualmente con insuficientes recursos para todas las cosas que quiere y necesita hacer o cómo el haber conseguido, después de grandes dificultades, una plaza para vivir en una residencia le supone conseguir, como a cualquier otro joven, la ansiada independencia de su familia.
- Ha intervenido también, como alumno visitante, en varias asignaturas, participando en igualdad de condiciones que el resto del alumnado en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se realizan (excepto en las de calificación).
- Además, junto con la autora, ha realizado conjuntamente el diseño educativo de diversas actividades formativas para el grupo de clase completo que, posteriormente, han sido dirigidas en la práctica por él. Por ejemplo, durante varios cursos ha guiado al alumnado universitario en una visita sobre productos de apoyo para la autonomía de personas con discapacidad motora existentes en las dependencias en las que él vive (residencia, servicios de logopedia, fisioterapia, estimulación precoz, comedor...).
- J. A., joven ciclista, educador de personas con necesidades educativas especiales en un colegio ordinario, con limitaciones en la movilidad... que narra cómo exigía a su profesorado de la escuela ordinaria que lo tratara igual que a sus compañeros o cómo valora a sus padres por haber sido exigentes con él: creían en él y le ofrecían un futuro.
- J., hombre casado, culto, activista del Movimiento de Vida Independiente, que “apadrina” a políticos de su pueblo para orientarlos, entre otras, en cuestiones de accesibilidad y que nos hace ver que “las leyes son de papel y los bordillos de piedra”.
- M., hombre inteligente y maduro, fisioterapeuta, vitalista nato, ciego, con tres potentes hijas criadas a su amparo y el de su mujer, nos demuestra cómo los productos de apoyo, el esfuerzo, la confianza en uno mismo y la importancia de crear redes sociales son elementos claves para conseguir la independencia.
- C., muchacha de 24 años, atractiva y alegre, que nos expresa: “estoy en paro, como los demás”, “voy a la asociación de síndrome de Down en bus, como los demás”, “tengo pareja, como los demás”, También le interesa que sepamos que ha realizado talleres de formación y prácticas en empresas, que convive con tres compañeros en un piso de estudiantes y que hace sus tareas de casa, como cualquier joven.





Se evidencia que no es deseable sustituir la interpretación subjetiva que estas personas hacen de su trayectoria vital, educativa o laboral, por otras voces más expertas. Si sustituimos su voz, a estas personas estaríamos robándoles nuevamente posibilidades educativas para representarse a sí mismos, reconocer las condiciones que determinan su vida, más allá de su alteración de la salud, y hacerse capaces de ofrecer el conocimiento elaborado sobre su propia realidad.

A nuestro alumnado, las experiencias de vida que disfrutamos con estas y otras personas que nos acompañan en nuestros procesos de formación lo aleja de la percepción de que son niños y niñas a los que tenemos que “ayudar” desde posturas paternalistas y unidireccionales. Muy al contrario, le remite a ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho que han reflexionado sobre sus vidas, que saben lo que quieren y reclaman su espacio de participación social (nuevamente, en diferentes grados, como los temporalmente no discapacitados), ciudadanos y ciudadanas que nos ofrecen retazos de sus vidas, nos dan referentes y se convierten en modelos hacia los que dirigir la educación de las niñas y niños con discapacidad y con quienes debemos debatir sobre cómo hacer de la escuela un espacio acogedor y educativamente eficaz también para ellas y ellos.

4. Conclusiones.

Organizaré las conclusiones en relación varios temas: la coherencia que suponen estas prácticas con los principios pedagógicos declarados por la autora, los aprendizajes para el alumnado universitario y para las personas con discapacidad que participan y, por último, las implicaciones en las instituciones universitarias que las amparan.

Los resultados de este estilo docente que llevo ya desarrollando durante casi 20 cursos en la Universidad de Málaga, van en la línea de ir haciendo coherente la práctica con los principios teóricos declarados: relacionar la teoría y la práctica, aprender a través de las emociones además de desde la razón, imbricar el aprendizaje académico con las realidades y las personas locales que demandan compromiso socio-educativo, facilitar el desarrollo de la competencia intercultural/relacional de nuestro alumnado por medio de contactos personales igualitarios con sujetos adultos con discapacidad, favorecer una mirada hacia estas personas desde sus competencias y no desde sus déficits, etc.

Respecto al alumnado universitario, lo que nos manifiestan es que el acercamiento vivencial a sus realidades contadas en primera persona les supone un aprendizaje altamente significativo, sobre el que, posteriormente, las aportaciones teóricas que formalizan estas vivencias, adquieren pleno sentido. Rompen con muchos estereotipos, les da la oportunidad de entender la discapacidad como una construcción social (más allá de la alteración de la salud en sí misma) en la que, si se cambian las condiciones de vida, esta puede llegar a ser plena, digna, satisfactoria y fecunda, tal y como se refleja en muchas de las personas que van conociendo.

Todo esto conlleva la educación de las capacidades críticas ante lo dado (Santos y De la Rosa, 2009: 138): “Hoy [después de la experiencia en grupos interactivos con personas con síndrome de Down] nuestra reflexión ha ido más allá: hasta nos cuestionamos la palabra “colectivo” [de personas con síndrome de Down]. Todos formamos parte de la humanidad y la pertenencia a un colectivo nos la hace a todas iguales... (Informe de la práctica del Grupo de C. R. T., de 4º del Grado de Educación Primaria, Curso 2014-15).





Sin embargo, en muchas ocasiones, seguimos observando contradicciones, resistencias, dudas... que asumimos también como parte del proceso educativo.

Para mí misma como docente, estas prácticas implican un proceso de autorreflexión y de entrenamiento en mejorar las propias capacidades de análisis, de expresión y de relación con estas personas, ya que la mirada minusvalidista, en alguna medida, la llevamos dentro todos y todas (De la Rosa, 2010).

Respecto a lo que supone para las personas con diversidad funcional que aceptan colaborar en nuestra docencia universitaria, voy a destacar dos resultados.

En primer lugar, cuando he invitado a participar en actividades académicas a algunas PDFs, las expresiones “¿seré capaz?”, “¿podré hacerlo?”, “¿qué interés puede tener mi vida?”, “yo no sé dar clase”, etc. no han sido respuestas inhabituales (aunque, por supuesto, otros muchos se sienten seguros y sabedores del valor de sus aportaciones). Así que, al principio, se percibe entusiasmo pero también inseguridad ante la propia capacidad de presentarse como protagonista ante un grupo de alumnas y alumnos universitarios y también se aprecian dudas de si lo que se tiene que “contar” despertará el interés suficiente. Pero una vez que colaboran, ¿resultan capaces de ofrecernos su propia realidad reflexionada? La respuesta es rotundamente sí. Incluso aquellas personas que, por haber tenido escasa e inadecuada enseñanza, no han adquirido el desarrollo académico esperado en función de sus capacidades.

La participación activa y decisiva sobre el relato y el análisis de la propia vida y los contextos en los que ésta se desarrolla, nos dice Teresa Susinos (2009), ayuda a transformar la propia realidad, al ayudar a ir adquiriendo un papel de actor social.

Por último, en relación a la Universidad, una de las cuestiones más polémicas en este tipo de prácticas es el reconocimiento institucional que se realiza de sus aportaciones en la formación de los futuros profesionales. En el Departamento universitario en el que trabajo, a todas estas personas se les reconoce académica y económicamente su actividad. Sin embargo, considero que este tipo de apuestas no deben depender de la buena voluntad o de las condiciones coyunturales que cada Departamento en particular tenga, sino que las propias Facultades y Escuelas (de Educación, Psicología, Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Enfermería, Fisioterapia...) deben asegurar, en condiciones dignas, el encuentro de su alumnado con el colectivo de personas con diversidad funcional para promover una mejora en la calidad y efectividad de sus programas universitarios de formación de los futuros profesionales.

5. Referencias bibliográficas.

Abadia, R. (2003). *¿Por qué andar cuando se puede rodar?* (documental). Coproducida por ARTE France y Tact Production.

Barnes, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: reflections on doing “emancipatory” disability research. *Disability & Society*, 1 (18), 3-17.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.





- Cardoso-Belo, J. M. (2012). Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: la emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Año XIV, nº especial, 1291-1309.
- De la Rosa Moreno, L. (2007). De la investigación participativa a la investigación emancipadora. El caso de las personas con discapacidad. Ipland, J., Córdoba, M., García, M^a P. y Gil, M. J. Actas del Congreso *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- (2008). Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación. Madrid: La Muralla.
 - (2010). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*. 3 (3), 11-22.
 - (2013). Detalles de la historia de vida de José Ángel Lobato Carvajal: “buscando la normalidad en un mundo anormal”. *Revista de Educación Inclusiva-Inclusive Education Journal*, 6 (1), 107-128.
- Hasler, F., Barnes, C. y Zarb, G. (2003). El concepto de Vida Independiente a través de tres visiones: filosófica, socio-política y económica. En J. Vidal (Coord.), *El movimiento de vida independiente*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Jollien, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA Libros, S. A.
- Larraz Istúriz, C. (coordinadora) (2003). *Desde otro punto de vista*. Madrid: CEAPAT.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 1, 165-174.
- Pérez Cobacho, J., García, J. M. y Garrido, C. (2000). *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.
- Pérez Gómez, A. (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, En: <http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad funcional.html>
- Santos Guerra, M. A. y De la Rosa Moreno, L. (2009). Evaluación y Discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 123-140.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), pp.71-85.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 87-98.

